

Un ataque a la educación inclusiva en la Enseñanza Secundaria. Limitaciones de la formación inicial del profesorado en España

Manuel López-Torrijo^{1*}, Santiago Mengual-Andrés²

¹Department of Comparative Education & History of Education, University of Valencia {lopezm@uv.es}

²Department of Comparative Education & History of Education, University of Valencia {sanmenan@uv.es} 

Recibido el 20 Octubre 2014; revisado el 20 Octubre 2014; aceptado el 10 Noviembre 2014; publicado el 15 Enero 2015

DOI: 10.7821/naer.2015.1.100

RESUMEN

La educación inclusiva tiene grandes dificultades para llevarse a cabo en la Enseñanza Secundaria. Probablemente uno de los factores condicionantes reside en la formación inicial de los profesores, que determina su actitud, identidad y práctica profesional. Esta investigación analiza los planes de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Artística de las cinco universidades españolas mejor clasificadas en el ámbito de la educación, según el ranking de I-UGRA, tras el proceso de convergencia europea en el Espacio Europeo de Educación Superior. Analiza la normativa nacional que rige esta formación. Realiza un estudio cuantitativo de los créditos dedicados a la formación en Educación Inclusiva y revisa los contenidos de dichas asignaturas. La investigación concluye que la formación inicial de este profesorado aporta una fundamentación teórica suficiente en cuanto a la conceptualización sobre la Educación Inclusiva y sobre las competencias para realizar la tutoría y orientación académica y profesional, pero existen limitaciones importantes en la formación para identificar las necesidades educativas especiales del alumnado y de su contexto, y para atender la diversidad del alumnado mediante diferentes metodologías y adaptaciones curriculares.

PALABRAS CLAVE: PROFESORADO, ENSEÑANZA SECUNDARIA, FORMACIÓN INICIAL, EDUCACIÓN INCLUSIVA, ESPAÑA.

1 MARCO TEÓRICO

La Educación Inclusiva (EI) es presentada unánime e internacionalmente como un imperativo ético que proporciona una auténtica educación de calidad a todo el alumnado, atendiendo sus características individuales y consagrando los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades, equidad y accesibilidad universal (UNESCO, 2008). La EI parte de una cultura inclusiva, se organiza mediante el diseño de una política educativa para todos y cada uno y se manifiesta en el aprendizaje, participación y convivencia educativa de todos los miembros de la comunidad educativa (Booth et al., 2000). La

auténtica EI se refiere, afecta, implica y beneficia a todos los miembros de la comunidad educativa. La EI, entendida como una actitud profesional y social, garantiza la consecución del derecho inalienable de todo ser humano a un desarrollo personal y social completos y sienta las bases de una auténtica sociedad inclusiva.

El Informe Warnock ya anunciaba en 1978 que no se produciría ninguna mejora en la entonces denominada “integración educativa” sin la necesaria formación del profesorado. Y recomendaba que todos los cursos de formación del profesorado –incluidos los postgrados– incorporaran componentes formativos referidos a ella. Por ello la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) instaba a garantizar que los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estuvieran orientados a atender las necesidades educativas especiales de las escuelas integradoras. En 1996 la Carta de Luxemburgo de la Unión Europea afirmaba que el éxito de la enseñanza integrada implicaba una formación inicial y continua de calidad para todos los enseñantes, que produzca cualificaciones reconocidas (HELIOS II, 1996). Por su parte la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006) refiere esta formación a los “derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos” (Art. 4.1.9), así como a la “toma de conciencia sobre la discapacidad (Art. 24.4). Más recientemente, la 48ª Conferencia Internacional de la UNESCO sobre el tema *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro* (2008) insta a mejorar el status y condiciones laborales de los profesores, señala la conveniencia de mejorar su selección en base a su cualificación y sensibilización sobre las necesidades educativas especiales y recomienda:

17. Que formen a los docentes dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando.

18. Que respalden el papel estratégico de la enseñanza superior en la formación inicial así como la formación profesional de los docentes sobre prácticas de educa-

*Por correo postal, dirigirse a:

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
 Universidad de Valencia
 Avda. Blasco Ibáñez, 30, 46010
 Valencia, Spain

ción inclusiva mediante, entre otros, la asignación de recursos adecuados.

Posteriormente la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011) ha detectado dicha necesidad formativa, especialmente referida a la Enseñanza Secundaria y la destaca como una de las causas fundamentales de la insuficiente aplicación que la EI está acusando, principalmente en esta etapa.

Sin embargo, la formación del profesorado no es una tarea meramente individual, sino un proceso de mejora de los centros educativos y del desarrollo profesional, que debe alcanzar nuevos roles y tareas, entre las cuales la inclusión educativa tal vez sea una de las más ricas y complejas. Por eso la formación debe tener en cuenta no sólo las necesidades del alumnado, sino también las limitaciones (culturales, políticas, económicas,...) que sufren los centros de Enseñanza Secundaria (Arnaiz, 2003).

Recientes investigaciones han probado cómo la formación inicial en EI es determinante para el éxito de la misma (Avramidis & Norwich, 2002; Carpenter & Cai, 2011; Cook 2002; Jiménez-Monteagudo & Hernández-Álvarez, 2013; Mu et al., 2007; Sharma et al., 2006). La formación específica sobre EI mejora las actitudes, la confianza de los futuros profesores y reduce sus preocupaciones (Glumbic et al., 2004; Stella et al., 2007). También ayuda a mejorar sus habilidades y la auto-reflexión sobre sus propias capacidades para llevar a cabo una EI (Cologon 2012). En concreto, se destaca la importancia de tener los conocimientos adecuados acerca de diferentes discapacidades (Brandes et al., 2012; de Boer et al., 2010; Sharma et al., 2008), la formación sobre Educación Especial en estudios de Grado o de Postgrado (Forlin et al., 2010; Sharma et al., 2009), así como formación en las políticas y legislación inclusivas (Forlin et al., 2007). De hecho, las actitudes hacia la EI inclusiva mejoran en los titulados con mejores calificaciones (Forlin et al., 2009; Sharma et al., 2006) , y conforme avanza dicha formación en la universidad (Costello & Boyle, 2013). Algunos estudios han detectado las áreas de formación que más preocupan a los futuros profesores: la atención a alumnos con pobres resultados académicos, desafección, conductas antisociales y poco saludables y, muy especialmente el bullying (Kyriacou et al., 2013).

Por otra parte, son numerosas las investigaciones que prueban las carencias que los propios profesionales de la EI denuncian respecto de su propia formación (Cook, 2002; Forlin & Chambers 2011; Forlin et al., 2009; Forlin et al., 2010; Gokdere 2012; Lambe, 2011; Oliveira & Souza, 2011; Sharma et al., 2009). En el caso de la población española, Sandoval (2009) identificó carencias formativas referidas a la identificación de dificultades de aprendizaje, responsabilidades docentes y colaboración entre profesores. Al mismo tiempo, está asumida la necesidad de invertir en la formación específica de los profesores hacia la EI, en el apoyo multidisciplinario, en la diferenciación curricular, en infraestructuras y en la participación de toda la comunidad educativa (Raimundo, 2014; Silva, 2013; Vitalino, 2007). También se ha probado la necesidad de abordar una prestación de servicios y una formación previa, ambas interdisciplinarias, entre las áreas de salud, servicios sociales y educación (Tetreault et al., 2012).

Del mismo modo, se ha probado la posibilidad de implementar metodologías eficientes para el desarrollo de una auténtica EI. En este sentido, contamos con resultados probados al aplicar metodologías, basadas en Freire, como el modelo constructivo-colaborativo (Duek, 2014); el modelo formativo

basado en la Teoría de la Subjetividad de González Rey y en el concepto de creatividad de Mitjans Martínez (Vieira & Lucía, 2013) y los Objetivos de Aprendizaje, que cuentan con una estrategia de formación a distancia (Bardy et al., 2013). También se han llevado a cabo notables intentos para el desempeño de tareas profesionales específicas en torno a la EI, como el enfoque de la Psicología Histórico-Cultural, basada en las teorías de Vitgotski diseñado para el ejercicio profesional de los psicólogos (Barroco & Souza, 2012).

2 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN ESPAÑA

2.1 El marco normativo

El derecho a la educación aparece recogido en la Constitución Española en el Art. 27. De forma más explícita el Art. 49 destaca el derecho a la “prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”. Posteriormente este derecho fundamental fue desarrollado en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982) y por un valioso proceso normativo hacia una educación verdaderamente inclusiva (López-Torrijo, 1992). En la actualidad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) asume la importante apuesta que la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) planteó respecto a la EI, pero sin ningún avance significativo, pese a que el número de alumnado que no termina la enseñanza obligatoria con éxito alcanza el 26,5%.

Por lo que respecta a la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria, la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) planteó que los niveles competenciales del profesorado de Secundaria dejaban de ser exclusivamente propedeúticos para la universidad, al ordenar que la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es un nivel general, básico, obligatorio y gratuito. Ello implicaba que las funciones del profesorado de secundaria se asimilaban a las del maestro de Primaria y significaba un nuevo reto para el que una mayoría de profesores de Secundaria no se sentía preparado.

Para cubrir dicha formación inicial se ofrecieron diversos cursos, obligatorios para quienes deseaban acceder a la docencia tras acabar sus estudios universitarios. Dicha oferta aportaba una escasa formación didáctica y psicopedagógica, con la denominación de Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), o la siguiente de Certificado de Cualificación Pedagógica (CCP). Estas enseñanzas fueron reguladas por la Ley General de Educación (LGE, 1970) y por la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971 y comprendían una formación teórica de 150 horas sobre “1) Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Tecnología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales” (Art. Segundo). Un segundo ciclo de otras 150 horas comprendía unas prácticas docentes “en los centros que cada Instituto de Ciencias de la Educación determine (...) con dos o tres tutores distintos del área de enseñanza correspondiente” (art Tercero). El carácter insuficiente e inadecuado de dicha formación generó un descontento general. Sin embargo, la demandada reforma fue aplazándose, debido a los desencuentros financieros entre el Ministerio de Educación y las Consejerías Autonómicas de Educación; a cierta indefinición por parte de los agentes encargados de dicha formación inicial; a determinadas

presiones asociativas y a la falta del menor acuerdo entre las distintas tendencias políticas (Barberá, 2010).

La promulgación de la LOE (2006) y la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) originó un nuevo modelo de formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, para el nuevo profesorado de las distintas ramas de la Enseñanza Secundaria (Tiana, 2013), regulada por el Real Decreto 1393/2007 y por la subsiguiente Resolución de 17 de diciembre de 2007.

2.2 Condiciones del nuevo plan de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria

El Gobierno central estableció las condiciones a las que deben adecuarse los correspondientes planes de estudio que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales, además de ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable. A las universidades corresponde la adecuación de los planes de estudios a la normativa nacional, a fin de obtener las competencias profesionales marcadas por el Gobierno (Real Decreto 1393/2007, art 12,9 y 15,4).

Para acceder al máster es imprescindible la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar, mediante la realización de una prueba diseñada por las Universidades, o la posesión de alguna de las titulaciones universitarias correspondientes a la especialización elegida. Asimismo, deberá acreditarse el dominio de una lengua extranjera, equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (apdo. 4.2).

Los másteres tendrán una duración de 60 créditos europeos, de los que el 80% deberá cursarse de forma presencial, incluyendo necesariamente el Prácticum en dicha obligación (apdo. 5).

Además de los objetivos pedagógicos y didácticos generales (Orden ECI/3858/2007, anexo, apdo. 3) se incluyen como objetivos concretos el “desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes” (apdo. 3.4); “diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad” (apdo.3.5); y “desarrollar las funciones de tutoría y orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada (apdo. 3.8).

Los cursos tendrán, al menos, con los siguientes módulos:

Tabla 1. Módulos mínimos, asignaturas y créditos europeos del plan de estudios conducente a la obtención del título que habilita para el ejercicio de las profesiones reguladas de profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Módulo		Nº de créditos europeos
<hr/>		
Genérico		
Asignaturas	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	12
	Procesos y contextos educativos	
	Sociedad, familia y educación	
<hr/>		
Específico		
Asignaturas	Complementos para la formación disciplinar	24
	Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes	
	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa	

Tabla 1. (continuación)

Prácticum	
Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo de fin de máster	16
ECTS de libre disposición	8

Elaboración propia a partir de la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre.

Una primera valoración del plan pone de manifiesto el exiguo espacio dedicado a la formación pedagógica básica: 12 créditos ECTS, frente a los 24 dedicados a las didácticas específicas. Dado que la mayoría de los contenidos referidos a la EI se inscriben en el llamado Módulo Genérico, es obvia la insuficiencia de dicho creditaje para aportar la formación necesaria. Ello implica imposibilitar, ya desde la base, la formación inicial adecuada de los futuros profesores de Enseñanza Secundaria en lo referente a la EI.

Por lo que respecta a las competencias, directamente relacionadas con la EI, la normativa nacional señala las siguientes:

Tabla 2. Relación de competencias directamente relacionadas con la EI señaladas en la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre.

Módulo	Créditos	Competencias referidas a la EI
Genérico	12	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. – Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje. – Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje. – Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. – Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia. – Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, ... en la educación en el respeto de los derechos y libertades, ... y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
Específico	24	– Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares.
Prácticum	16	

Frente a la perspectiva académica, especialmente extendida en la etapa Secundaria, que presupone que la principal condición para ser un buen profesor consiste en conocer con profundidad y extensión los contenidos propios de una materia, recordamos algunos de los principios de la educación con los que la LOMCE inicia su articulado:

Art. 1. A) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

B) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

E) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Desde estos planteamientos fundamentales, sorprende poderosamente la ausencia, entre otras, de competencias específicas –tanto en el Módulo Genérico, como en el Específico y, especialmente, en el Prácticum– que concreten la capacidad del profesorado para:

- Conocer la filosofía, principios, condiciones e implicaciones de la EI.
- Valorar el desarrollo normativo de las políticas educativas, señalando sus aportaciones y carencias para alcanzar una auténtica EI.
- Poseer un conocimiento detallado de las diferentes barreras personales, sociales, económicas, etc. que dificultan el acceso al aprendizaje, la participación y convivencia educativas de todos en equidad.
- Capacitar para dar respuesta educativa a la diversidad del alumnado mediante la planificación y adaptación del currículum, metodologías para el aprendizaje cooperativo, atención personalizada, estrategias de seguimiento y evaluación continua y personalizada, etc.
- Capacitar para la docencia colaborativa.
- Orientar a la familia, a la comunidad educativa y a los diferentes contextos educativos, así como favorecer la participación de todos ellos en un proyecto participativo de EI.

Sin duda, es preciso recordar que tales competencias difícilmente pueden ejercerse si no se supera la visión del profesor como un mero transmisor de conocimientos y se afianza su auténtica identidad: un profesional que investiga, reflexiona sobre su práctica y la mejora, en el seno de una organización educativa; y que, más que un técnico, es un intelectual crítico, consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

2.3 Análisis de algunos Másteres de Secundaria.

El Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3858/2007 dejaban a las universidades la potestad de organizar sus respectivos Máster de Secundaria, dentro del marco normativo, lo que les ha permitido un considerable grado de flexibilidad y de capacidad de actuación (Tiana, 2013).

Como aproximación a la concreción práctica de dichos planes de formación, hemos seleccionado, en este estudio, las cinco universidades españolas mejor clasificadas en la disciplina Educación, según el rankings I-UGR durante los tres últimos periodos, según indica la Tabla 3.

Tabla 3. Clasificación de la Universidades Españolas respecto a la disciplina Educación, según el ranking I-UGR.

	3ª Edición. Periodo 2007-2011	4ª Edición. Periodo 2008-2012	5ª Edición. Periodo 2009-2013
Universidad de Granada	3º	1º	1º
Universitat de València	1º	2º	2º
Universitat de Barcelona	8º	4º	3º
Universidad Complutense de Madrid	5º	5º	4º
Universidad de Alicante	4º	6º	5º

A través de estudio de los planes diseñados en dichas universidades pretendemos:

- Conocer y comparar cuantitativamente el creditaje dedicado a la formación en contenidos referidos a la EI en las diferentes universidades.
- Analizar los contenidos que se ofertan en los correspondientes másteres, relacionados con la EI, básicamente los referentes a tres ámbitos básicos: marco conceptual de la EI; adaptaciones curriculares; tutoría y orientación académica y profesional.
- Analizar y comparar las competencias precisas para llevar a cabo una adecuada EI.
- Valorar y discutir la adecuación de los contenidos y competencias ofertadas para alcanzar una adecuada formación inicial referida a la EI en los futuros profesores de Enseñanza Secundaria egresados de los másteres impartidos en las citadas universidades.

2.3.1. Estructura de los módulos y créditos en las cinco universidades

Como hemos indicado, la normativa nacional que regula la impartición de los Máster de Secundaria planteaba la estructura común mínima para todo el territorio nacional, que hemos descrito anteriormente, y dejaba a la autonomía de las universidades la asignación de hasta 8 créditos de libre disposición.

La Figura 1 recoge de manera sintética la asignación que cada universidad ha hecho de los mencionados créditos libres.

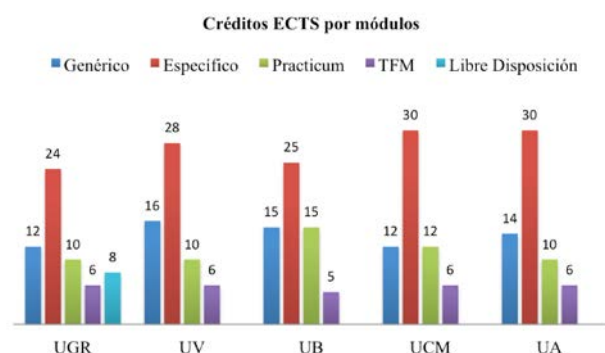


Figura 1. Estructura de Créditos y Módulos asignados por las universidades de Granada, Valencia, Barcelona, Complutense de Madrid y Alicante en el Máster de Secundaria.

La universidad de Granada es la única de las cinco analizadas que ha mantenido la estructura planteada por el Ministerio y ha utilizado los créditos de libre configuración para diseñar cinco asignaturas optativas. Cada una de ellas tiene una carga de 4 créditos. El alumnado deberá elegir dos de las cinco. Las cinco asignaturas optativas planteadas son: Atención a la diversidad y multiculturalidad; Atención a los estudiantes con necesidades especiales; Educación para la igualdad; Hacia una cultura de paz; y Organización gestión de centros educativos. Precisamente las tres primeras asignaturas suponen una aportación directa y sumamente valiosa a la formación en EI. Ello la convierte en la universidad con el currículum más completo y pertinente para la atención a la diversidad del alumnado, si bien el carácter optativo de estas últimas materias tampoco asegura dicha formación.

La segunda universidad del ranking –la Universidad de Valencia– ha decidido repartir el creditaje libre entre los módulos Genérico y Específico asignando 4 créditos a cada uno de ellos. Este “reparto salomónico” reafirma los criterios del Ministerio, subrayando la formación teórica, pero no se pronuncia respecto a una especialización en algún ámbito específico. El tema de la EI se encuentra en este máster en similares condiciones de generalidad y desatención a las planteadas por el Ministerio.

La Universidad de Barcelona también dedica el creditaje libre a incrementar la estructura planteada por el Ministerio, pero con una asignación diferente: aumenta el Módulo Genérico en 3 créditos y en 1 el Módulo Específico; eleva hasta 10 créditos el tamaño de las Prácticas y reduce a 5 el Trabajo de Fin de Máster. En suma, ha dedicado la mitad del creditaje libre a la formación teórica, especialmente al módulo más general, y, sobre todo, ha subrayado la importancia de la formación práctica otorgándole el 16,5% del Máster. Tampoco ello supone una contribución segura y específica a la formación en EI.

La cuarta universidad del ranking –la Universidad Complutense de Madrid– ha dedicado los 8 créditos libres a incrementar en 6 el módulo Específico de las didácticas específicas y en otros 2 el Prácticum. Manifiesta una clara decantación por profundizar en la tarea del profesor especialista en la docencia de los contenidos de su especialidad, con una formación práctica.

Por su parte, la Universidad de Alicante aumenta en dos créditos el Módulo Genérico y en 6 el Específico, con una asignación de materias que analizaremos en el apartado siguiente.

2.3.2. Descripción de los contenidos dedicados a temas relacionados con la EI

Una lectura más detenida de las guías docentes de cada asignatura nos permite delimitar, al menos a nivel teórico, aquellos contenidos concretos que abordan la EI en algunos de sus aspectos integrantes. La Tabla nº 4 recoge de forma sintética dichos contenidos.

De entre los muchos aspectos y contenidos necesarios para una completa formación en EI, podemos seleccionar tres, como base para una aproximación a un análisis valorativo de los contenidos: la conceptualización de la EI; la diversidad de adaptaciones curriculares, como medida y herramienta de atención a la diversidad; y la tutoría y orientación como base de la atención personalizada y de la socialización del alumnado.

En una primera aproximación, la Tabla 5 nos muestra la presencia que tales aspectos tienen en los contenidos de las asignaturas ofertadas en los Máster de Secundaria de las cinco universidades.

Es suficientemente conocido que el enunciado de un determinando contenido en una guía docente no garantiza su tratamiento completo; del mismo modo que su ausencia tampoco excluye alguna alusión al mismo. Para deducir conclusiones exactas sería preciso un análisis minucioso de un número significativo de los grupos en los que se desarrolla la docencia en cada uno de los másters. Sin embargo, la lectura de la Tabla 5 nos indica valoraciones importantes.

En relación al primer aspecto, el que hace referencia a la conceptualización de la EI, todas lo tratan de uno u otro modo. La Universidad de Granada ofrece un amplio desarrollo de contenidos en este aspecto condicionado a que se cursen, al menos, una de las tres materias de libre disposición que hemos indicado. Por su parte, la Universidad de Valencia trata la Educación Inclusiva desde dos asignaturas distintas: *Sociedad, familia y educación* y *Procesos y contextos educativos*. La Universitat de Barcelona plantea el paradigma de la EI, pero no detalla la conceptualización del alumnado con necesidades de apoyo educativo y con necesidades educativas específicas. La Universidad Complutense de Madrid sí contempla en sus guías docentes el paradigma inclusivo y la conceptualización de las diferentes necesidades del alumnado. Por último, la Universidad de Alicante añade al marco teórico la intervención psicoeducativa en las deficiencias visual, auditiva y motora (espinas bífidas y parálisis cerebral), en los trastornos generalizados del desarrollo (trastorno autista y de Asperger), en los trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (TDHA), en el retraso intelectual y en la superdotación.

En cuanto al segundo aspecto, “adaptaciones curriculares”, es el más incompleto. Inicialmente, ninguna de las cinco universidades aborda la realización práctica de adaptaciones curriculares en el aula y únicamente tratan, de forma teórica, algunos niveles de concreción curricular. La Universidad de Granada y la Universidad de Valencia no determinan en las guías docentes los niveles de adaptación curricular y la Universidad de Alicante lo trata de forma parcial. Finalmente, la Universidad de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid no recogen ninguna alusión expresa a las adaptaciones curriculares o a niveles de concreción en sus Guías Docentes.

El aspecto más tratado es el relacionado con “tutoría y orientación académica y profesional”, que es abordado en las cinco universidades estudiadas.

Tabla 4. Descripción de los contenidos relacionados con la EI recogidos en las distintas asignaturas de los máster en Secundaria por las Universidades de Granada, Valencia, Complutense de Madrid, Barcelona y Alicante.

Universidad	Asignaturas	Contenidos referidos a la EI
Universidad de Granada	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 ECTS)	
	Procesos y contextos educativos (4 ECTS)	– Niveles de concreción curricular, sus elementos y funciones.
	Sociedad, familia y educación (4 ECTS)	– La función educadora de la familia. – La relación familia-institución educativa: la función tutorial y procesos de comunicación entre familia y escuela.
	Atención a la diversidad y multiculturalidad (Optativa: 4 ECTS)	(no hay información pública de los contenidos)
	Atención a los estudiantes con necesidades especiales (Optativa: 4 ECTS)	(no hay información pública de los contenidos)
	Educación para la igualdad (Optativa: 4 ECTS)	(no hay información pública de los contenidos)
Universitat de València	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 ECTS)	– Trastornos y dificultades de aprendizaje.
	Procesos y contextos educativos (8 ECTS)	– Niveles de concreción curricular. Adaptaciones curriculares. – Orientación y tutoría como dimensiones de la función docente. Normativa reguladora. El departamento de orientación. Las funciones del tutor. El plan de orientación. El plan de acción tutorial. – Atención a la diversidad. Marco conceptual: necesidades educativas especiales y de apoyo educativo. Normativa reguladora. Medidas y programas de atención a la diversidad. El plan de atención a la diversidad.
	Sociedad, familia y educación (4 ECTS)	– Análisis sociológico de las desigualdades educativas y de la diversidad. – La escuela como subsistema social. – Educación para la igualdad y para la diversidad.
Universitat de Barcelona	Aprendizaje y desarrollo de los alumnos en la educación secundaria (5 ECTS)	– Cambios en las situaciones y actuaciones educativas para mejorar el aprendizaje y atender a la diversidad.
	Procesos y contextos educativos (2,5 ECTS)	– La diversidad. La diversidad como realidad, como riqueza. Estrategias para identificar a la diversidad. Recursos para atender a la diversidad.
	Sociedad, familia y educación (5 ECTS)	-
	Tutoría y orientación (2,5 ECTS)	– La función docente, tutorial y orientadora. – De la diversidad a la inclusión. – Orientación académica y profesional. – El plan de acción tutorial y programación de aula.
Universitat Complutense de Madrid	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4 ECTS)	– Fundamentos psicopedagógicos y estrategias de diversificación educativa. – Identificación y tratamiento de problemas de aprendizaje en educación secundaria.
	Procesos y contextos educativos (4 ECTS)	– La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Factores de diversidad. Modelos de atención a la diversidad. Medidas ordinarias y extraordinarias en el Sistema Educativo español. – La tutoría y la orientación académica y profesional en Educación Secundaria. El Plan de Acción Tutorial. El Plan de Orientación Académica y Profesional.
	Sociedad, familia y educación. (4 ECTS)	– La orientación familiar en el contexto de la Educación Secundaria.
Universidad de Alicante	Aprendizaje y desarrollo en la adolescencia. (3 ECTS)	-
	Diseño y adaptación curricular (5 ECTS)	– Estructura del diseño curricular.
	Disfunciones del aprendizaje y del desarrollo en la adolescencia (3 ECTS)	– Disfunciones sensoriales y motoras en la adolescencia. – Disfunciones del desarrollo y del comportamiento. – Inadaptación escolar. La tutoría. – La discapacidad intelectual y la superdotación.
	Sociedad, familia y educación (3 ECTS)	– Las funciones sociales de la educación. – La función educadora de la familia. – La relación familia-institución educativa: la función tutorial. Origen familiar y éxito escolar.

Tabla 5. Presencia en los contenidos de los máster de Secundaria de conceptualización de la EI, adaptaciones curriculares y tutoría y orientación

	Educación Inclusiva y marco conceptual ANEAE	Adaptaciones curriculares	Tutoría y orientación académica y profesional
Universidad de Granada	Sí, si se cursa alguna de las dos optativas sobre Educación Inclusiva	Sí, sin concretar hasta qué nivel de concreción curricular	Sí
Universitat de València	Sí. En dos asignaturas distintas	Sí, sin concretar hasta qué nivel de concreción curricular	Sí
Universitat de Barcelona	Sí como diversidad. No plantea los conceptos de ANEAE y/o AcNEE	No	Sí
Universidad Complutense de Madrid	Sí	No	Sí
Universidad de Alicante	Sí, como marco conceptual e intervención con las diferentes discapacidades	No, únicamente trata hasta el segundo nivel de concreción curricular	Sí

Tabla 6. Desarrollo en los distintos másters de las competencias básicas sobre EI recogidas en la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre

Competencias	UGRA	UV	UB	UCM	UA
Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones.	Sí	Parcial	Sí	Sí	Sí
Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles disfunciones que afectan al aprendizaje.	optativa Sí	Parcial	Sí	Sí	Sí
Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.	optativa Sí	Parcial	Parcial	Parcial	Sí
Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional.	optativa Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.	Parcial	Sí	Parcial	Parcial	Parcial
Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, ... en la educación en el respeto de los derechos y libertades, ...y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.	Parcial	Sí	Parcial	Sí	Sí

2.3.3. Abordaje de las competencias generales relacionadas con la Educación Inclusiva

Otra perspectiva del análisis nos lo aporta el nivel de desarrollo de las competencias básicas relacionadas con la EI recogidas en la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre. La Tabla 6 recoge una síntesis del tratamiento que dichas competencias tienen en la planificación de los distintos máster, si bien hemos de recordar una vez más que el mero enunciado de dichas competencias en las Guías Docentes tampoco confirma su consecución mediante los aprendizajes programados.

De nuevo la lectura de dicha tabla pone de manifiesto cómo se abordan las descripciones teóricas de las distintas circunstancias que implican necesidades educativas en el alumnado. Tan sólo en algunos máster se incluyen las competencias precisas para identificar y planificar la atención debida a tales circunstancias.

Una de las competencias peor contempladas es la relacionada con adopción de medida y recursos que el Proyecto Educativo de Centro debe incorporar para atender la diversidad del alumnado, sin duda una de las piezas fundamentales de un proyecto inclusivo.

Las competencias referidas al desempeño de la tutoría, orientación, y orientación y participación de las familias aparecen con un tratamiento adecuado en la mayoría de los máster estudiados.

3 DISCUSIÓN

Pese a que el criterio argumentado en la creación del EEES es la convergencia de la formación de los futuros profesionales, jamás en la historia de la universidad española hemos diseñado y puesto en práctica unos planes de estudio tan diversos como los actuales. Esta falta de afinidad resulta especialmente clamorosa en la formación de los Grados, pero también se hace manifiesta en el Grado de Secundaria.

Es justo manifestar que la importancia que las políticas nacional e internacionales, las investigaciones y el propio sentir de los profesionales atribuían a la formación de los profesores de Enseñanza Secundaria se ha visto recogida con un incremento en las horas de formación que el Máster de Secundaria significa respecto a los modelos de formación anteriores (CAP y CCP), pasando de las 300 horas de aquellos planes a los 60 ECTS actuales.

Pero no es menos cierto que en el máster actual todavía prevalece la imagen del profesor como transmisor de los conocimientos de su área específica. Así lo prueban los como mínimo, 24 ECTS dedicados a las didácticas específicas, frente a los 12 de formación genérica. Tampoco los contenidos y competencias planteados en este ámbito apuestan por la identidad del profesor como un intelectual consciente de la

dimensión ética de su profesión, que investiga y mejora su práctica desde una reflexión crítica o colaborativa.

Si bien se ha dado un avance en la formación en los contenidos y competencias precisos para llevar a cabo una auténtica EI, todavía éste es insuficiente. Se recoge, sólo en parte, la conceptualización teórica de la EI. Algunas universidades plantean contenidos referidos a la identificación de algunas necesidades educativas especiales. Se trata de manera teórica, pero general, el desarrollo de la tutoría y orientación académica y profesional. También empieza a contemplarse la atención a la familia, aunque no su capacitación para una debida participación en el proceso y en la comunidad educativa. Sin embargo, no se aporta la formación en aquellas medidas didácticas y organizativas precisas para llevar a cabo la EI. No se aborda con la urgencia y rotundidad que precisa la atención al alumnado con problemas de conducta, minorías étnicas, colectivos marginados socialmente o que viven en contextos sociales, familiares o culturales desfavorecidos. Tan sólo en algunos planes se recoge el tratamiento de la interculturalidad. Apenas se menciona la atención al alumnado con altas capacidades. No se presenta el desarrollo normativo que aplica la EI y menos aún se capacita para su valoración profesional. No se capacita para una docencia realmente colaborativa, base del aprendizaje colaborativo.

En suma, la formación inicial de los futuros profesores de la Enseñanza Secundaria en los temas relacionados con la atención a la diversidad es insuficiente y compromete radical y básicamente el desarrollo de una EI real. Ello va a afectar de forma negativa, como muestran las investigaciones, a las actitudes, capacidades y autopercepción profesional que de ella se derivan.

4 CONCLUSIONES

Las reformas en la formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria afrontadas en España en el marco del EEES, pese al incremento cuantitativo en la formación, ofrecen una capacitación insuficiente de los futuros profesores en cuanto al desempeño de sus funciones como agentes principales de la EI. Ello supone uno de los más duros ataques al desarrollo futuro de la EI justamente en la etapa de mayor fracaso: la Enseñanza Secundaria.

El desarrollo inclusivo de los centros exige, además, eliminar las barreras culturales, políticas, económicas, sociales, etc. que sufren algunos alumnos de la Enseñanza Secundaria.

Es preciso reequilibrar la capacitación profesional de los docentes de secundaria incrementando su especialización como agentes de una educación comprensiva, equitativa y que elimine las barreras que impiden el acceso al aprendizaje, la participación y la convivencia educativas.

Es necesario afianzar en estos profesores su identidad de educadores autónomos, críticos, colaborativos y solidarios, con el compromiso ético que asegure el derecho a una educación de calidad para todos y cada uno del alumnado.

En suma, es imprescindible asegurar la formación adecuada del profesorado en las culturas, políticas y prácticas de la EI, a fin de continuar los logros de la EI conseguidos en la etapa primaria y asentar las bases de una auténtica sociedad inclusiva.

REFERENCIAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. In I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 89-95). Barcelona: Graó.
- Bardy, L. R., Hayashi, M. C., Schlünzen, E. T. M. et al. (2013). Objects for Learning as educational resources in inclusive contexts: support for distance teacher education. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 273-288. doi: 10.1590/S1413-65382013000200010
- Barroco, S. M. S., & Souza, M. P. R. de (2012). Historical-cultural psychology contributions to the psychologist's professional training and practice in the context of inclusive education. *Psicologia USP*, 23(1), 111-132. doi: 10.1590/S0103-65642012000100006
- Booth, T. et al. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Brandes, J. A., McWhirter, P. T., Haring, K. A., Crowson, M. H., & Millsap, C. A. (2012). Development of the indicators of successful inclusion scale (isis): Addressing ecological concerns. *Teacher Development*, 16(4), 463-88. doi: 10.1080/13664530.2012.717212
- Carpenter, Ch., & Sean, C. (2011). Effect of clinic experience on pre-service professionals perceptions of applied special needs services. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13(2), 145-149. doi: 10.5007/1980-0037.2011v13n2p145
- Cologon, K. (2012). Confidence in their own ability: Postgraduate early childhood students examining their attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11): 1155-73. doi: 10.1080/13603116.2010.548106
- Constitución Española (Boletín Oficial del Estado, 29/12/1978).
- Cook, B.G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 262-77. doi: 10.1177/088840640202500306
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 8. doi: 10.14221/ajte.2013v38n4.8
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-53. doi: 10.1080/13603110903030089
- Duek, V. P. (2014). Continued formation: analysis of teaching resources and strategies for inclusive education in the view of teachers. *Educação em Revista*, 30(2): 17-42. doi: 10.1590/S0102-46982014000200002
- European Agency for Development in Special Needs education - EADSNE (2011). *Mapping the implementation of policy for inclusive education - an exploration of challenges and opportunities for developing indicators à european agency for development in special needs education*. Odense: EADSNE.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi: 10.1080/1359866x.2010.540850
- Forlin, C., I. García Cedillo, S. Romero-Contreras, T., Fletcher, T., & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739. doi: 10.1080/13603111003778569
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. doi: 10.1080/13603110701365356
- Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4).
- Glumbic, N., Kaljaca, S., & Brojcin, B. (2004). The attitude of future special educators towards inclusive education of children with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, 505-05.
- Gokdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2800-06.
- HELIO II (1996). Carta de Luxemburgo: Hacia una escuela para todos. In *Informe Final del II Programa de Acción Comunitaria a favor de las personas con discapacidad Programa Helios II 1993-1996*. Luxembourg: European Community.

- Jiménez-Monteaquedo, M. L., & Hernández-Álvarez, J. L. (2013). Initial training for inclusive physical education: situation, prospects and competencies. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13(51), 471-494.
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Stephens, P., & Werler, T. (2013). Social pedagogy in schools: Student teacher attitudes in england and norway. *International Journal of Inclusive Education*, 17(2): 192-204. doi: 10.1080/13603116.2011.629689
- Lambe, J. (2011). Pre-service education and attitudes towards inclusion: The role of the teacher educator within a permeated teaching model. *International Journal of Inclusive Education*, 15(9): 975-99. doi: 10.1080/13603110903490705
- Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, 03/10/1990).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (Boletín Oficial del Estado, 30/04/1982).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado, 06/08/1970).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado, 10/12/2013).
- López-Torrijo, M. (1992). *La integración escolar. Análisis del desarrollo legislativo*. Valencia: Universitat de València.
- Mu, K., Franck, L. G. & Konz, C. (2007). Attitudes of entry level occupational therapy doctoral students towards inclusion for students with disabilities. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54, S66-S73. doi:10.1111/j.1440-1630.2006.00590.x
- Oliveira, M. A. M., & Souza, S. F. de (2011). Policies for inclusion: study in a State School in Bello Horizonte. *Educar em revista*, 42, 245-261. doi: 10.1590/S0104-40602011000500016
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios, (Boletín Oficial del Estado, 12/08/1971).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Boletín Oficial del Estado, 29/12/2007).
- Raimundo Martins, C. L. (2014). Inclusive Physical Education: Teachers' Attitudes. *Movimiento*, 20(2): 637-657.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (Boletín Oficial del Estado, 18/09/2003).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, del Ministerio de Educación y Ciencia (Boletín Oficial del Estado, 30/09/2007).
- Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Boletín Oficial del Estado, 21/12/2007).
- Sandoval Mena, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula abierta*, 37(1): 79-88.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7): 773-785. doi: 10.1080/09687590802469271
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice preservice teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2): 80-93.
- Sharma, U., Moore, D., & Sonawane, S. (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3): 319-31. doi: 10.1080/13598660903050328.
- Silva, M. O. E.da (2013). Research Data in Education and in Visual Arts: contribution for the construction of the Inclusive School. *Revista Lusófona de Lusófona de Educação*, 25.
- Stella, C. S. C., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-79. doi: 10.1080/13598660
- Tetreault, S., Deschenes, P. M., Freeman, A. et al. ((2012). Collaboration stories: preconditions for the improvement of school experiences for children with special needs. In *Proceedings of the INTED2012:International Technology, Education and Development Conference* (pp. 6089-6097). IATED.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO
- UNESCO (2008). *48th session of the international conference on education. Inclusive education: The way of the future*. Genova: UNESCO.
- United Nations (UN). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Ney York: United Nations.
- Vieira, F. B. A de, & Martins, L. A. R. (2013). Formation and creativity: elements implicated in the construction of an inclusive school. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 225-242. doi: 10.1590/S1413-65382013000200007
- Vitalino, C. R. (2007). Analysis of the need for a bachelor degree professor's pedagogical preparation to deal with the special need student's inclusion. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3): 399-414. doi: 10.1590/S1413-65382007000300007
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of Comité of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. Sin embargo, **este artículo en español no es el artículo original sino únicamente su traducción**. Si quiere citar este artículo por favor consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.